Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470965
Centre d'intérêt: 320

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.

La condition enseignante actuelle : mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation / Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. -- Montréal : Le Conseil, 1984.
72 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. "Ce mémoire a été adopté à l'unanimité par l'assemblée des présidentes et présidents des associations membres du C.P.I.Q. à sa réunion régulière du 30 mars 1984".

Descripteur(s): Condition enseignante * Tâche de l'enseignant * Conditions de travail * Perfectionnement des enseignants * Opinion de l'enseignant * Mémoire * Education préscolaire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

A partir d'une enquête auprès des enseignants membres d'associations professionnelles du CPIQ, ce dernier a pu colliger des données décrivant la condition enseignante au préscolaire, au primaire et au secondaire. Ces données lui ont permis de formuler des recommandations spécifiques pour chaque ordre d'enseignement ainsi que des considérations d'ensemble et des recommandations d'ordre général qui en découlent.

Type de document:

94-70965

conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
600 rue Fullum 11e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1 (514) 873-3196

LA CONDITION ENSEIGNANTE ACTUELLE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Ce mémoire a été adopté à l'unanimité
par l'assemblée des présidentes et
présidents des associations membres
du C.P.I.Q. à sa réunion régulière
du 30 mars 1984

Montréal, avril 1984

Membres du comité d'enquête sur la condition actuelle des enseignants

Jacques Robitaille, président du C.P.I.Q.

- Direction et coordination des activités de rédaction des questionnaires, de cueillette des données, de compilation des résultats et de secrétariat.
- Rédaction des constatations d'ensemble et des recommandations générales.

Sous-comité du préscolaire:

Carmen Bergeron, AEPQ
Jozette Gagnon, AEPQ
Ginette Beauséjour, AEPQ
Cécile Pariseau, AEPQ

- Rédaction du questionnaire d'enquête pour le préscolaire.
- Analyse et interprétation des résultats de l'enquête.

Sous-comité du primaire:

Jean Grignon, APAME
Robert Favreau, SPGQ
Monique Montminy, APAME
Gaétane Grossinger-Divet, AQPP
Mary Campbell, SPEAQ

- Rédaction du questionnaire d'enquête pour le primaire.
- Analyse et interprétation des résultats de l'enquête.

Léo-Paul Bourque, agent de recherche au C.P.I.Q.

- Rédaction du rapport sur la condition actuelle des enseignants du préscolaire et du primaire.

Sous-comité du secondaire:

Armand Bouchard, APEEMQ
Monique Auger, AMQ
Richard Cardinal, AQISEP
France Guay, AQISEP
Giannina Mercier-Gouin, AQPMR
Reynald Lavoie, AQPMR
Gérard Boulanger, APEEMQ
Roger Gendron, APEITQ

- Rédaction du questionnaire d'enquête pour secondaire.
- Analyse et interprétation des résultats.

Doria Ross, conseiller aux affaires éducatives au C.P.I.Q.

- Analyse et interprétation des résultats de l'enquête au niveau secondaire.
- Rédaction du rapport sur la condition actuelle des enseignants du secondaire.

conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
600 rue Fullum 11e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1 (514) 873-3196

ERRATA

P. 1 - dernière ligne:... ceux qui... au lieu de deux qui

P. 6 - La tâche de plusieurs éducatrices est souvent doublée parce qu'elles ont à travailler dans deux écoles.

P. 9 - No.3- 2è ligne:... réfèrent à la tâche, au temps,...

P.30 - 3è paragraphe:... que 23% les jugent passables.

P.33 - No.3 - tableau:

	OUI		NON	
	Gén.	Prof.	Gén.	Prof.
connaissance du montant alloué	63	84	37	16

P.34 - Commentaires: (placer une virgule après:) d'inventaires périodiques,...

P.37 - 4è ligne du haut: auparavant.

P.38 - #5-2è ligne: d'expériences pédagogiques,

P.42 - Fin du 2è paragraphe:...il n'y a que 20% à 24% d'entre...

P.44 - 2è paragraphe - 5è ligne - Fermer la paranthèse après: M.E.Q.:21%),

P.44 - 2è paragraphe - 7è ligne:... (école: 41%, C.S.:...

P.46 - Commentaires - 5è ligne:... dit aux yeux...

P.46 - au centre: TÂCHE

P.58 - 1er paragraphe:... jumelés à des contenus...auparavant. Cela...

P.60 - 4è paragraphe en bas:... l'audio-visuel, etc.).

P.61 - 1er paragraphe:... a recommandé aux commissions scolaires de faire..

P.65 - 1ère ligne ...s'ajoutaient à ces constatations...

P.66 - No.57...TÂCHE GLOBALE QUI TIENNE...

Juste comme je pensais
Tout connaître sur l'éducation
On a changé les questions
Et les réponses aussi...

Note: Lorsque le présent document utilise le terme collectif "enseignants", "répondants", "éducatrices", etc., il faut comprendre les personnes, femmes et hommes, qui enseignent, qui ont répondu, etc.

Introduction

Le 18 janvier 1984, le président du Conseil supérieur de l'éducation, Monsieur Claude Benjamin, invitait tous les intervenants du monde de l'éducation à faire le portrait le plus fidèle et le plus exhaustif possible de la condition enseignante actuelle. Ceci pour l'aider à formuler des recommandations appropriées au ministre de l'Éducation, dans le but d'améliorer la situation.

Les associations professionnelles réunies en Assemblée des présidents ont accepté de participer à cette enquête. Un comité a travaillé à l'élaboration de trois questionnaires - préscolaire, primaire et secondaire - qui couvrent de façon assez exhaustive les interrogations du C.S.E. Il s'agit de questionnaires semi-ouverts comportant un grand nombre de questions précises à réponses prédéterminées ainsi que de l'espace pour des commentaires.

Chaque association a disposé d'un minimum de 12 questionnaires à faire parvenir à ses membres, généralement choisis au hasard dans les diverses régions administratives du Québec. Quant à celles qui comptent plus de 150 membres, elles ont disposé d'un nombre égal à la racine carrée de leur "membership". Au total, 442 questionnaires ont été envoyés. Au moment de la compilation, 212 étaient déjà revenus: 29 pour le préscolaire, 44 pour le primaire et 139 pour le secondaire (89 au général, 50 au professionnel). La compilation s'est d'abord faite par association, puis par secteur et enfin, plus globalement, par niveau d'enseignement; les résultats tiennent compte autant de l'aspect qualitatif que quantitatif des réponses; quant aux commentaires, n'ont été retenus que deux qui se sont souvent répétés chez les divers répondants.

TABLE DES MATIERES

	Page
Introduction	1
SITUATION AU PRESCOLAIRE	
Description de l'échantillon	4
Tâche au préscolaire	5
Conditions de travail	9
Soutien pédagogique et perfectionnement	14
Recommandations	15
SITUATION AU PRIMAIRE	
Climat général	20
Organisation de l'enseignement	21
Perfectionnement	24
Recommandations	25
SITUATION AU SECONDAIRE	
Conditions matérielles	30
Matériel didactique	31
Administration du budget	33
Les élèves	34
La direction de l'école	38
Les décisions	40
Niveau d'influence	43
Effets du décret	45
Difficultés d'atteindre les objectifs	48
Perfectionnement	48
Commentaire généraux	49
Conclusion	50
Recommandations	51
CONSTATATIONS D'ENSEMBLE	
Intégration des enfants en difficulté	56
Implantation des nouveaux programmes	57
Perfectionnement	60
Caractère professionnel	61
CONCLUSION	64
RECOMMANDATIONS GENERALES	66

Le C.P.I.Q. ne prétend pas parler au nom de tous les enseignants du Québec; il ne peut se prononcer qu'à partir des réponses reçues, provenant d'enseignants qui, sur une base volontaire, ont choisi d'adhérer à une association professionnelle. Les répondants dont 55% sont des femmes, viennent de la région métropolitaine dans une proportion de 38%; le reste de la province forme 62% de l'échantillonnage.

Le répondant moyen a 38 ans, 17 années d'expérience en enseignement ainsi que 17 années de scolarité. Plus de la moitié des membres d'associations ont entre 35 et 45 ans; 60% détiennent au moins un bacc. spécialisé.

SI LE PROFIL DES RÉPONDANTS MEMBRES D'ASSOCIATIONS DIFFÈRE QUELQUE PEU DE CELUI DE L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC, IL Y A TOUTEFOIS LIEU DE CROIRE QUE LEUR CONDITION DE MÊME QUE LEURS PRÉOCCUPATIONS DEMEURENT SENSIBLEMENT LES MÊMES.

Ce mémoire va montrer que la qualité de l'éducation s'est détériorée par l'effet conjugué des décrets, d'une intégration dite "sauvage" des enfants en difficulté d'apprentissage et de l'implantation de nouveaux programmes. De plus, ces effets sont renforcés par des problèmes rencontrés au niveau du perfectionnement et par le discrédit subi au cours de la dernière ronde de négociations.

Le mémoire traitera successivement

- de la situation au préscolaire avec les recommandations spécifiques qui en découlent (numéros 1 à 21),

- de la situation au primaire avec les recommandations spécifiques qui en découlent (numéros 22 à 38),

- de la situation au secondaire avec les recommandations spécifiques qui en découlent (numéros 39 à 55),

- des considérations d'ensemble et des recommandations d'ordre général qui en découlent (numéros 56 à 78).

- de la situation au secondaire avec les recommandations spécifiques qui en découlent (numéros 39 à 55),

- des considérations d'ensemble et des recommandations d'ordre général qui en découlent (numéros 56 à 78).

LA SITUATION AU PRÉSCOLAIRE

A l'intérieur du C.P.I.Q., l'association d'éducation préscolaire du Québec s'intéresse de très près, depuis sa fondation en 1953, à l'évolution du système scolaire québécois et prend une part active dans le mouvement visant l'amélioration des services éducatifs offerts à la petite enfance.

Aujourd'hui, sa préoccupation est de faire ressortir plus spécifiquement les anomalies et difficultés vécues par les éducatrices, par suite de l'application du régime pédagogique au préscolaire et des dispositions constituant la convention collective (liant les éducatrices et le Ministère) qui limitent leur efficacité lors de l'exécution de leur tâche.

Dans le cadre de la démarche demandée par le Conseil supérieur de l'éducation, il s'agira d'analyser la tâche de l'éducatrice, ses conditions de travail, le soutien pédagogique dont elle bénéficie et le perfectionnement qui lui est offert.

Dans un deuxième temps, il s'agira d'acheminer les besoins et les demandes de ces éducatrices, par le biais de recommandations formulées et jugées pertinentes pour assurer la qualité de la vie et de la pratique éducative.

1. Description de l'échantillon

Les éducatrices sont en majorité des femmes de 35 à 45 ans, ayant de 16 à 25 ans d'expérience (dont 16 à 20 ans au niveau préscolaire). Elles ont de 16 à 18 ans de scolarité; elles se sont spécialisées et perfectionnées dans leur domaine. Elles oeuvrent surtout auprès des enfants de maternelle 5 ans.

2. Tâche au préscolaire

La réalité décrite par les membres permet de constater que certains aspects et difficultés de la tâche sont oubliés, voire minimisés, dans le décret et dans le régime pédagogique.

2.1 La tâche éducative

La tâche de l'éducatrice au préscolaire n'est pas une tâche d'enseignement, mais UNE TÂCHE ÉDUCATIVE telle que définie dans le nouveau programme.

L'éducatrice anime, observe, intervient, évalue constamment dès qu'elle est en présence de l'enfant; au moment de l'accueil, de l'habillage, des activités de formation, d'éveil et de détente et au moment des déplacements.

Auparavant, le règlement No 7 considérait cette tâche comme globale. Depuis peu, le régime pédagogique et le décret la morcellent en activités d'éveil et de surveillance, ce qui amène de nombreuses interprétations, car ils ne semblent limiter la tâche éducative qu'aux activités d'éveil.

Cette tâche s'exerce selon une approche strictement individuelle, malgré le contexte de groupe, compte tenu des besoins spécifiques propres au jeune âge des enfants (4-5 ans).

L'éducatrice a à initier ces individus/enfants à la vie de groupe. Cette tâche demande du dynamisme et un ressourcement constant, compte tenu qu'au préscolaire, l'éducatrice travaille l'avant-midi avec un groupe et l'après-midi avec un autre groupe.

Cette exigence est particulière au préscolaire et elle implique que l'éducatrice travaille avec 40 enfants au cours d'une même journée; 40 à observer, 40 à animer, 40 auprès desquels intervenir et 40 à évaluer. Sans oublier les familles avec lesquelles il faut communiquer.

2.2 Les tâches intégrées

2.2.1 Organisation matérielle

La maternelle étant pour l'enfant de cinq ans son centre d'apprentissage, celle-ci doit répondre à ses besoins d'expérimentation, d'observation, de manipulation, d'exploration, etc. Comme tout laboratoire, la classe de maternelle doit être équipée d'un matériel abondant, varié, gradué et renouvelable.

Présentement, l'éducatrice doit assumer sans aide l'achat de tout ce matériel, parfois même la fabrication, l'entretien (nettoyage et réparation), la planification de l'utilisation, la préparation immédiate et le rangement. La tâche de plusieurs éducatrices est doublée parce qu'elles ont à travailler souvent dans deux écoles.

2.2.2 Collaboration éducatrice/parents

L'éducatrice assume la qualité du lien famille/école. Pour une première fois, les parents peuvent partager leurs responsabilités éducatives de façon continue avec quelqu'un d'extérieur à la famille.

Leurs besoins et leurs attentes sont très diversifiés. En plus de les familiariser, de les informer et de faciliter leur implication dans la vie de l'école, elle doit les amener à participer au vécu de leur enfant à la maternelle.

Le ministère de l'Éducation est conscient que la maternelle est le moment privilégié pour favoriser cette implication des parents.

Par souci de cohérence, on apprécierait retrouver à l'intérieur du régime pédagogique et du décret une reconnaissance de cet aspect particulier de la tâche de l'éducatrice au préscolaire.

D'une part, les parents sont disponibles et réclament des rencontres avec l'éducatrice qui est coincée dans son horaire.

Il est déplorable de ne pas pouvoir répondre à ces sollicitations souvent plus valables que les cinq communications écrites prévues par le régime pédagogique.

Il devrait y avoir un minimum de six jours de rencontres avec les parents, échelonnés durant l'année.

D'autre part, le ministère de l'Education devrait aussi être conscient que dans le guide Participation des parents au préscolaire (1), il demande aux éducatrices d'accomplir une tâche supplémentaire d'animation auprès des parents.

C'est à l'unanimité que les éducatrices trouvent qu'elles n'ont pas le temps d'accomplir ces tâches. En conséquence, elles suggèrent que ce travail soit assumé par un autre intervenant qualifié.

2.2.3 Participation et collaboration avec les autres intervenants

En ce qui concerne l'accès aux services, si l'on songe à l'aspect prévention, la collaboration avec les divers interve-

---

(1) M.E.Q. Participation des parents au préscolaire, septembre 1982, No 16-1085

nants (infirmière, travailleuse sociale, orthophoniste, psychologue, etc.) a toute sa place parmi les fonctions de l'éducatrice.

Malheureusement, cette collaboration est restreinte par le peu de temps qu'il reste aux spécialistes qui effectuent la plus grande partie de leur tâche au primaire. La majorité des répondantes ont accès au service de santé tandis que tous les autres services ne sont pas accessibles à la moitié des répondantes.

Les éducatrices déplorent le fait qu'il n'y ait pas de temps prévu et planifié pour rencontrer les spécialistes. Elles ont besoin de ces rencontres afin d'assurer le suivi de leurs interventions. Lorsqu'il y a des échanges, ils se font souvent en présence des enfants, ce qui dérange les éducatrices dans l'exercice de leurs fonctions.

Il est déplorable qu'avec toutes les coupures budgétaires, ces services soient diminués d'année en année.

2.2.4 Tâches administratives

En plus des tâches précédentes, l'éducatrice doit aussi répondre à certaines exigences administratives, dont le fait de remplir des réquisitions, des inventaires, des fiches d'absences, des classements d'enfants et, de façon plus particulière, l'exigence de remplir cinq fois le formulaire de bulletin. De plus, les parents sont disponibles et réclament des rencontres avec l'éducatrice pourtant coincée par son horaire.

Ces exigences ne conviennent pas à la réalité du préscolaire. Encore une fois, on applique la règle du primaire en négligeant de considérer les particularités inhérentes au préscolaire.

3. Conditions de travail

Plusieurs conditions rendent difficile l'exercice des tâches de l'éducatrice; ces conditions réfèrent à la tâche au temps, aux besoins des enfants et à l'environnement physique.

3.1 Conditions liées à la tâche

Au préscolaire, toute la tâche de l'éducatrice se vit dans des conditions particulières et différentes du primaire.

Celle-ci a une tâche éducative de 24 heures/semaine et ce temps est immuable. Il ne permet pas certains aménagements comme au primaire, où il y a un temps moyen de 22 heures consacré à la présentation de cours et de leçons et une moyenne de 2 heures où l'enseignant est plus autonome dans le choix de ses activités éducatives. L'éducatrice doit accomplir quotidiennement sa tâche sans pause, ce qui donne une période d'intervention très intense de 2 heures 30.

Cette condition, qui ne se rencontre ni au primaire ni au secondaire, demande une énergie physique exceptionnelle, qui passe inaperçue depuis de nombreuses années, même si les conditions de travail sont négociées.

Dans la tâche globale de 27 heures, il ne reste que 3 heures pour accomplir les autres dimensions de la tâche: organisation matérielle, planification des interventions, évaluation, rencontre avec les autres intervenants et les parents, échange avec les collègues.

La qualité de la tâche éducative particulière au préscolaire dépend de l'exercice assidu de ces fonctions qui ne peuvent attendre les journées pédagogiques pour se réaliser.

Les éducatrices déplorent la façon dont les journées pédagogiques sont souvent organisées et planifiées puisqu'elles ne tiennent pas compte de leurs besoins à court terme.

3.2 Conditions liées aux besoins des enfants

Certaines conditions particulières à la réalisation de la tâche au préscolaire sont difficiles, compte tenu des caractéristiques propres aux enfants de cet âge.

3.2.1 Elèves/groupes

Dans le décret, le Ministère reconnaît le besoin d'apporter une attention particulière aux enfants de 5 ans, en fixant un maximum de 20 enfants par groupe, ce qui est moindre qu'au primaire. Cependant, il faut constater que ce maximum n'est plus protégé comme auparavant, car nous retrouvons des groupes dépassant largement ce nombre.

3.2.2 Rentrée

Règle générale les enfants de cet âge ont besoin de sécurité affective, ce qui suppose de la part de l'éducatrice une approche individualisée et personnalisée, une présence chaleureuse, affectueuse et maternelle. Dès la rentrée, ce besoin se fait sentir avec acuité, puisque la majorité des enfants vivent leur première expérience de socialisation en l'absence de leurs parents. Ce fait est vraiment reconnu, car la majorité des commissions scolaires des répondants ont recours à l'autorisation spéciale du Ministère pour organiser une entrée progressive à l'encontre du régime pédagogique.

Malheureusement, cette pratique n'est pas généralisée. La rentrée scolaire est vécue difficilement et même de façon trau-

matisante pour beaucoup d'enfants. Cette situation démontre encore une fois que le Ministère a oublié une autre spécificité du préscolaire lors de l'élaboration de son régime pédagogique.

3.2.3 Horaire vs transport

Dans les commissions scolaires, on dénonce le fait suivant: la priorité qu'on porte aux contraintes budgétaires liées au transport scolaire détériore la qualité pédagogique des interventions éducatives et diminue le bien-être de l'enfant à l'école. Cette difficulté n'est pas ressentie seulement lors de la rentrée, mais tout au cours de l'année. Les horaires du personnel et de la clientèle sont toujours soumis à ceux du transport scolaire. Il devient même impossible d'inverser les groupes, ce qui permettrait aux enfants de l'après-midi de fréquenter l'école le matin pendant une partie de l'année.

L'enfant qui fréquente l'école seulement l'après-midi est pénalisé par rapport aux autres, puisqu'il vit sa maternelle à une période de la journée où tout le monde a un pouvoir fonctionnel diminué. Il est reconnu qu'au primaire et au secondaire, le meilleur moment pour travailler avec les enfants est la matinée. Pourquoi les enfants du préscolaire n'auraient-ils pas droit eux aussi à de meilleures conditions de développement?

3.2.4 Enfants en difficulté

De plus, en cours d'année, on retrouve dans des groupes réguliers des enfants en difficulté qui ne sont pas encore identifiés comme tels à la rentrée. Ceci a pour conséquence la non-disponibilité du soutien pour l'éducatrice et pour l'enfant, puisque le dépistage n'a pas été planifié.

3.2.5 Classe d'accueil

Depuis juillet 1981, (date d'entrée en vigueur de l'article 14 du régime pédagogique), beaucoup d'enfants n'ayant aucune connaissance du français n'ont plus accès à la maternelle d'accueil et se retrouvent dans les maternelles régulières. Malgré les services de mesures spéciales d'accueil, ces enfants n'ont pas l'aide adéquate pour l'apprentissage de la langue française et pour leur intégration à la collectivité québécoise.

La plupart de ces enfants, ayant grandi en vase clos (à l'intérieur de leur communauté ethnique), n'ont pas eu la possibilité de se familiariser avec la langue française. La rentrée scolaire représente donc pour eux une double difficulté: l'apprentissage de la langue et la socialisation. Ils sont doublement insécures et ne tolèrent aucune autre intervention que celle de leur éducatrice.

3.3 Conditions liées à l'environnement physique

Au préscolaire, tel que déjà décrit au point 2.2.1, la tâche éducative nécessite un local et du matériel approprié.

3.3.1 Local approprié

Cependant, certaines éducatrices travaillent dans des conditions insatisfaisantes: locaux trop petits, mal insonorisés, sans eau, mal éclairés, éloignés des toilettes, etc. Plusieurs se voient interdire l'accès aux autres locaux de l'école: gymnase, bibliothèque, etc. La plupart d'entre elles déplorent l'absence des aires de jeux extérieurs.

3.3.2 Aires de jeux

Pour le Ministère (d'après son guide d'aménagement), toute maternelle doit inclure des aires de jeux d'eau, de sable, de peinture, etc. Toutefois, beaucoup d'enfants en sont privés parce que l'entretien particulier qu'elles nécessitent n'est inscrit dans la tâche de personne à l'intérieur de l'école. Les enfants qui ont la chance d'en bénéficier, peuvent le vivre grâce à la disponibilité de l'éducatrice qui s'impose cette tâche malgré la désapprobation de son entourage (concierge, direction), qui ne comprend pas toujours la nécessité de ces moyens d'apprentissage.

3.3.3 Matériel approprié

A la maternelle, le matériel didactique coûte plus cher et doit être renouvelé après quelques années d'utilisation (5 ans et plus). Comme les budgets sont diminués, beaucoup de maternelles sont mal équipées. Une grosse part des budgets des écoles passe à d'autres priorités: photocopie, ordinateurs, etc.

Il faut souligner encore une fois les conditions difficiles auxquelles doivent se soumettre beaucoup d'éducatrices. Certaines ont à travailler dans deux écoles différentes, souvent éloignées l'une de l'autre. D'autres ont à partager un local avec une collègue qui ne conçoit pas nécessairement l'utilisation de l'espace et du matériel de la même façon. Le peu de possibilité de rencontres et d'échanges dus à l'horaire, n'aide pas aux ajustements nécessaires.

4. Soutien pédagogique et perfectionnement

4.1 Soutien pédagogique

Les éducatrices du préscolaire doivent s'adapter à un nouveau programme. Ceci implique de nouveaux outils à maîtriser et un plus grand besoin d'échanges entre collègues. L'isolement vécu par les éducatrices défavorise la fréquence des rencontres. L'implantation de ce nouveau programme a été négligé, voire oublié, dans plusieurs commissions scolaires. Une infime minorité a pu bénéficier d'un conseiller pédagogique travaillant à temps plein à ce dossier. A certains endroits, on a libéré occasionnellement des éducatrices pour accomplir cette tâche, ce qui a parfois entraîné des difficultés dans la continuité de l'implantation. Lors de l'implantation des programmes du primaire, certaines commissions scolaires ont exigé que leurs éducatrices du préscolaire soient présentes aux rencontres. Il est déplorable que, lorsqu'il s'agit de l'implantation du programme qui les concerne, elles soient si négligées et bénéficient d'aussi peu de soutien pédagogique. Comment peut-on soutenir un nouveau programme avec le peu de sensibilisation exercée auprès des autres intervenants (directeurs, enseignants, spécialistes, professionnels non enseignants).

Voilà un effet de la situation minoritaire du préscolaire. Par ailleurs, le manque de soutien pédagogique accordé à l'éducatrice par les autres intervenants (orthophoniste, psychologue, travailleur social, infirmière, orthopédagogue, etc.,) est notable.

Lorsque ces services existent, la priorité de leurs interventions professionnelles est d'abord accordée au primaire. Dans une optique de prévention, il va de soi qu'on doive aider immédiatement les enfants du préscolaire qui ont des difficultés particulières.

4.2 Perfectionnement

Les éducatrices trouvent difficilement des cours qui englobent la réalité du préscolaire à l'intérieur des programmes universitaires. Beaucoup d'entre elles se perfectionnent et cherchent à combler les lacunes des programmes universitaires en participant à des colloques et des congrès traitant plus spécifiquement de la petite enfance.

RECOMMANDATIONS

Considérant l'analyse de la tâche de l'éducatrice au préscolaire et considérant les conditions de réalisation actuelles de cette tâche, le C.P.I.Q. recommande

Relativement à l'organisation matérielle

1- que toute classe maternelle soit dans un local fonctionnel, conforme au Guide d'aménagement des maternelles, 1981 Bibliothèque Nationale No 27-1666;

2- que les cours d'écoles soient aménagées de façon à répondre aux besoins d'activités de ces enfants;

3- que les locaux spécialisés existants dans l'école soient accessibles aux enfants du préscolaire;

4- que les besoins du préscolaire soient mieux considérés dans la répartition du budget de l'école;

5- que le calendrier scolaire soit aménagé de façon à assurer 3 journées pédagogiques en début d'année pour organiser le local et l'accueil des enfants et 3 autres journées en fin d'année pour inventorier et ranger le matériel;

Relativement à l'organisation pédagogique

6- que les règles de financement du transport scolaire ne soient pas prioritaires à la pédagogie;

7- que l'entrée des enfants à la maternelle se fasse toujours de façon progressive dans le temps et en nombre, échelonnée sur 3 semaines durant lesquelles l'enfant fréquente l'école en petit groupe;

8- que le temps d'habillage, lors de l'arrivée et du départ des enfants, soit inclus dans la tâche éducative;

9- que le maximum d'enfants par groupe soit protégé;

10- que l'intégration d'un enfant en difficulté soit comptabilisée suivant la norme 1 sur 3 réguliers;

11- que les maternelles d'accueil soient offertes à tous les enfants de langue étrangère;

12- qu'il soit toujours possible d'inverser l'horaire des enfants en milieu d'année;

Relativement à l'information, à l'animation et à la collaboration avec les parents

13- que le nombre de communications obligatoires écrites aux parents soit limité à 2;

14- qu'au moins 6 jours dans l'année soient réservés pour les rencontres individuelles avec les parents;

15- que l'éducatrice ne soit pas responsable de l'animation auprès des parents, tel que décrit dans le document "Participation des parents au préscolaire", et que cette tâche soit assumée par un autre intervenant qualifié;

Relativement au soutien pédagogique

16- QUE TOUTES LES ÉDUCATRICES DU PRÉSCOLAIRE BÉNÉFICIENT DES SERVICES D'UNE AIDE ÉDUCATRICE QUI ASSUMERAIT LES TÂCHES CONNEXES A LA PÉDAGOGIE (ENTRETIEN ET MISE EN PLACE DU MATÉRIEL - RANGEMENT - SUPPORT A L'ÉDUCATRICE, ETC.);

17- que les intervenants professionnels (psychologue, infirmière, orthopédagogue, orthophoniste, etc.) planifient l'organisation de leur travail en accordant autant d'attention au préscolaire qu'au primaire;

18- qu'une moyenne de 2 heures/semaine soit prévue à l'intérieur de l'horaire pour rencontrer les intervenants professionnels de l'école;

19- que des modalités de rencontres entre collègues du préscolaire soient prévues afin d'assurer les échanges nécessaires à l'innovation pédagogique;

20- que le préscolaire, à l'intérieur de chacune des commissions scolaires, bénéficie du soutien d'un conseiller pédagogique qualifié à temps plein;

Relativement au perfectionnement

21- qu'un certificat de la petite enfance (0-6 ans) soit offert par les universités.

SITUATION AU PRIMAIRE

Les répondants au questionnaire du primaire sont des enseignantes (70%) et des enseignants (30%) d'environ 37 ans, ayant une expérience reconnue de 14 ans et une scolarité de 16 ans. 56% travaillent dans des centres de plus de 3,000 habitants et 29% oeuvrent dans des localités de 600 à 3,000 habitants. 37% des réponses viennent de la région de Montréal et 12% de la région de Québec.

L'étude de la condition enseignante actuelle au primaire se fera en 3 parties:

1. Situation générale
2. Organisation de l'enseignement
3. Perfectionnement

1. Situation générale

1.1 Pédagogie: réunions et décisions

Dans 65% des cas, il y a une réunion ou plus par mois à buts pédagogiques. Le contenu de ces réunions porte par ordre d'importance, sur la pédagogie (50%), sur l'administration (30%) et sur l'encadrement des élèves (20%).

Par ailleurs, le contenu des journées pédagogiques est majoritairement décidé par la direction de l'école et/ou la commission scolaire. Certaines personnes ont exprimé le désir de parler davantage de pédagogie lors des réunions et d'augmenter les périodes réservées aux rencontres avec les collègues, afin de planifier le travail et de fabriquer du matériel.

Les décisions d'ordre pédagogique qui touchent l'école sont prises dans la majorité des cas par le principal et les professeurs collectivement.

1.2 Rôle de la direction

Dans la grande majorité des cas, le principal ne passe pas de temps en classe. Cependant, exception faite de ses tâches administratives, sa deuxième priorité est l'animation pédagogique.

La majorité des répondants sont satisfaits de l'information transmise par la direction, de son appui, de sa compréhension et de l'estime qu'elle leur témoigne. Ils soulignent également la liberté qu'ils ont d'exprimer leur désaccord à l'endroit des décisions prises, de mener des expériences pédagogiques et de jouir d'une certaine marge de manoeuvre dans l'application des règlements pédagogiques de leur école. Cependant, leur satisfaction devient moins forte en ce qui concerne leur participation à la gestion pédagogique de l'école. Si 23.7% sont tout-à-fait satisfaits, par contre 39.5% étaient assez satisfaits et 26.3% plus ou moins satisfaits.

Certains enseignants ont mentionné le manque de collaboration entre directeur et enseignants au niveau de la gestion et de l'organisation pédagogique, ainsi que le rôle trop administratif et pas assez pédagogique que jouent certains d'entre eux.

Par contre, d'autres enseignants vivent des situations où ils participent pleinement aux décisions et où la direction fait preuve de beaucoup de souplesse.

1.3 Participation des parents

Dans plus de la moitié des écoles, les parents ne se présentent jamais en classe durant les heures de cours. Aux endroits où il y a visite des parents, leur participation varie de 1 ou 2 fois par année à 1 ou 2 fois par mois.

Environ 70% des enseignants désirent avoir la participation des parents. Ils souhaitent en général cette participation de 2 à 3 fois par année. Ils encouragent l'intervention des parents aux activités para-pédagogiques; quant aux activités pédagogiques, ils espèrent leur venue comme participants, comme observateurs ou comme personnes-ressources (par ordre d'importance). Dans l'ensemble de leurs commentaires, les enseignants ont réitéré leur satisfaction de la collaboration des parents. Toutefois, ils restent un peu incertains de pouvoir bien cerner leurs attentes face à la pédagogie et au contenu des programmes (une majorité s'est dite à cet égard "assez" et "plus ou moins certaine").

Dans l'ensemble, les parents acceptent bien les innovations pédagogiques et sont satisfaits des apprentissages des enfants. Les enseignants sont généralement satisfaits du soutien qu'apportent les parents et de leur réaction aux innovations pédagogiques.

4. Climat général

Les répondants se disent satisfaits du climat existant entre professeurs et direction tout comme de leurs relations entre collègues et du travail qu'ils accomplissent. Ils ont cependant soulevé certains points précis jugés néfastes pour le climat de l'école:

- le décret a augmenté la tâche, ce qui laisse moins de temps pour les rencontres pédagogiques, les

préparations de classe, les contacts avec les parents et augmente ainsi le niveau d'émotivité, de fatigue, d'insécurité, de tension et de stress.

- les modifications dans la structure scolaire et les nouveaux programmes ont créé un climat d'insécurité et un surplus de travail.

- il y a des tensions depuis la grève.

- le projet de loi 40 et le décret contribuent à augmenter chez les enseignants un sentiment de dévalorisation, ce qui diminue leur ardeur.

Dans ces conditions et compte tenu de la situation actuelle, s'ils avaient à choisir un nouveau travail ou s'il leur était offert l'opportunité de changer d'emploi, approximativement 50% des enseignants quitteraient l'enseignement.

Par contre, pour certaines personnes, ces points négatifs sont compensés en partie par la flexibilité et la compréhension de la direction dans l'application des règlements.

2. Organisation de l'enseignement

2.1 La planification et les nouveaux programmes

La planification à court terme et à long terme est pratique courante chez les enseignants; 33% des gens planifient à long terme avec les collègues de même niveau et 7% à court terme. 56% des enseignants "désirent" planifier ensemble à long terme et 20% à court terme. Cette augmentation témoigne du besoin de se répartir la somme de travail supplémentaire demandée pour l'application des nouveaux programmes, surtout lorsqu'il y a 5 ou 6

matières différentes à planifier et à appliquer.

Il y a aussi de la planification qui se fait en dehors des heures de présence à l'école. Pour ce travail ainsi que pour toute autre préparation, 58% des gens y consacrent de 2 à 6 heures par semaine, tandis que 21% y mettent plus de 6 heures/ semaine.

2.2 La documentation et les nouveaux programmes

Dans les différentes matières, les répondants utilisent présentement divers types de documents dans les proportions suivantes:

manuel unique	8,5%
cahiers d'exercices publiés	9,9%
plusieurs manuels	11,6%
documents "maisons"	20,6%
documentation personnelle	20,8%
matériel de manipulation	13,7%
audio-visuel	11,3%
didacticiel	3,5%

On constate que les documents "maisons" et la documentation personnelle sont utilisés à 41,4%. Les manuels et les cahiers d'exercices publiés servent à 30% pour l'enseignement de l'ensemble des matières.

La majorité des enseignants déplorent le trop grand nombre de documents "maisons" et d'ajustements à faire dans la documentation publiée pour appliquer les nouveaux programmes. 52,4% des répondants sont insatisfaits des guides pédagogiques proposés par le ministère de l'Education.

2.3 L'évaluation

En majorité, les enseignants déterminent individuellement les critères applicables à leurs classes, mais rencontrent également leurs collègues pour discuter et/ou préparer du matériel d'évaluation. 84% croient important que des instruments d'évaluation leur soient fournis. Par contre, 73% d'entre eux jugent insatisfaisants les instruments mis à leur disposition pour mesurer la progression des élèves. Il faudra donc en améliorer la qualité. Par ailleurs, l'information reçue (techniques, modalités, buts,..) est jugée satisfaisante à 62%.

Les commentaires qui reviennent le plus souvent mentionnent que l'évaluation formative est beaucoup plus valorisante que l'évaluation normative. La majorité des gens sont satisfaits de la préparation, de l'intérêt, de la facilité de réalisation et de la réussite des activités d'apprentissages des élèves.

2.4 Les services offerts, l'aide et le support reçus

2.4.1 questions humaines

Les enseignants sont satisfaits de l'aide reçue de leurs collègues et du principal ainsi que des mesures existantes au niveau de l'école, pour parer à des problèmes de discipline.

Les enseignants qui vivent l'intégration des enfants de langue étrangère sont satisfaits du support reçu. Les insatisfactions se manifestent au niveau du support demandé ou reçu pour répondre aux besoins des enfants ayant des troubles d'apprentissage et/ou des problèmes de comportement. Les ressources humaines, les services offerts par les commissions scolaires pour aider cette clientèle sont jugés insuffisants.

D'ailleurs, plus de la moitié des enseignants souligne le nombre trop restreint de ressources humaines (orthopédagogues, psychologues, orthophonistes, etc.). De plus, il manque des conseillers pour plusieurs matières et/ou de spécialistes pour les matières suivantes: musique, anglais, éducation physique. Enfin, les spécialistes de ces matières rencontrent trop de groupes dans une semaine.

2.4.2 questions matérielles

Plusieurs spécialistes enseignant l'anglais doivent travailler dans plus d'une école au cours d'une même journée. Un sérieux problème se présente lorsqu'on leur demande de faire de la surveillance dans les cours de récréation, alors qu'ils doivent utiliser ce temps pour voyager d'une école à l'autre.

Un autre problème matériel demeure le manque de lignes téléphoniques pour communiquer avec les parents.

3. Perfectionnement

3.1 Par les conseillers pédagogiques

En général, les enseignants du primaire rencontrent moins d'une fois par mois les conseillers pédagogiques. Ces rencontres ont surtout lieu lors des journées pédagogiques. 74% des répondants désirent rencontrer les conseillers pédagogiques de une fois à quatre fois par mois.

On souligne que dans certains milieux, il n'y a pas de conseillers pédagogiques.

3.2 Par les activités pédagogiques

88% des répondants (qui, par ailleurs, sont tous membres d'une association professionnelle d'enseignants) ont participé à des congrès, colloques ou sessions d'études depuis les 24 derniers mois.

Ces activités pédagogiques sont financées à 72% par le fonds de perfectionnement. Cependant, 30% ont dû en défrayer une partie et 24% ont payé eux-mêmes leur perfectionnement. Quant aux libérations de charge d'enseignement pour assister à ces activités pédagogiques, elles dépendent du nombre de demandes faites pour un même congrès; une trop forte demande amène un contingentement de la part de la commission scolaire.

3.3 Face aux nouveaux programmes

La majorité des enseignants ont vécu environ 10 jours de perfectionnement en regard des nouveaux programmes.

Dans l'ensemble ils se disent assez satisfaits du type de perfectionnement reçu à la commission scolaire. Cependant le perfectionnement offert par les universités leur semble moins satisfaisant. Certains trouvent que l'on véhicule trop de théorie lors de ces perfectionnements.

RECOMMANDATIONS

Face à la situation vécue par les enseignants du primaire, le C.P.I.Q. recommande

Relativement au contenu des journées pédagogiques

22- que les décisions touchant le contenu des journées pédagogiques soient prises conjointement par la direction et les enseignants;

Relativement au rôle de la direction

23- que les directions d'écoles soient davantage des animateurs pédagogiques que des administrateurs;

24- que les commissions scolaires qui nomment les directeurs des écoles primaires accordent la préférence à des personnes qui ont déjà enseigné au primaire;

Relativement à la participation des parents

25- que les directions d'écoles, en collaboration avec les enseignants, prennent les moyens nécessaires pour inciter les parents à venir participer à la vie de l'école;

Relativement à la planification et aux nouveaux programmes

26- que l'on instaure des ateliers pédagogiques libres, avec au besoin l'aide et l'animation des conseillers pédagogiques;

Relativement à la documentation pour les nouveaux programmes

27- que les dispositions nécessaires soient prises pour que tout le matériel nécessaire à une application efficace des nouveaux programmes soit fourni;

Relativement à l'évaluation

28- que les commissions scolaires prennent les dispositions nécessaires, pour fournir des outils d'évaluation adéquats face aux nouveaux programmes;

29- que les commissions scolaires prévoient des modalités d'évaluation qui tiennent compte de l'implantation effective des nouveaux programmes;

Relativement à l'aide et au support reçus

30- que les commissions scolaires engagent des ressources humaines supplémentaires pour répondre aux besoins des enfants ayant des troubles d'apprentissage et/ou des problèmes de comportement;

31- que les commissions scolaires engagent des spécialistes pour les matières suivantes:
musique, anglais, éducation physique;

32- que les commissions scolaires engagent au moins un conseiller pédagogique exclusivement affecté au niveau primaire pour chacune des matières;

Relativement au perfectionnement

33- que les commissions scolaires libèrent plus d'enseignants pour assister aux congrès, colloques et sessions d'études;

34- que le perfectionnement se fasse durant la journée de travail;

35- que le perfectionnement soit plus continu;

36- que le perfectionnement se fasse en dehors des journées pédagogiques;

37- que le perfectionnement soit collectif;

38- que le perfectionnement soit axé davantage sur des idées pratiques.

SITUATION AU SECONDAIRE

Caractéristiques des gens qui ont répondu

Au secondaire, 82 enseignants dont 29 au secteur professionnel et 57 enseignantes dont 21 au secteur professionnel ont retourné leur questionnaire dûment complété.

Ce groupe de répondants est assez âgé (28% entre 35 et 39 ans; 32% entre 40 et 44 ans; 14% entre 45 et 49 ans) et cumule une expérience d'enseignement importante: 17% entre 11 et 15 ans; 35% entre 16 et 20 ans; 25% entre 21 et 25 ans. La scolarité moyenne des répondants s'élève à 17 années et englobe 68% de baccalauréats spécialisés et de licences ainsi que 12% de maîtrises et de doctorats. Ce groupe se répartit proportionnellement aux populations scolaires de chaque région administrative et 62% des répondants se situent dans des villes de trois à cinquante mille habitants par rapport à 28% dans des villes de plus de cinquante mille habitants. Toutefois, la région de Montréal est sous représentée.

En résumé

Les 139 répondants accusent une moyenne d'âge de 40,6 ans ainsi qu'une haute scolarité de 17,2 années. Dans l'ensemble, la répartition semble satisfaisante. Toutefois, ce groupe ne constitue pas, strictement parlant, un échantillon statistique, mais il y a lieu de croire que l'évaluation qui est transmise sur leurs conditions de travail reflète celle de l'ensemble des membres des associations d'enseignants qui forment le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.

1. Conditions matérielles

On ne peut relier les conditions matérielles évaluées par les répondants, à la grandeur de l'école ni à une caractéristique générale du milieu social. Cependant, on observe que les répondants proviennent presque également de toutes les catégories d'écoles (moins de mille élèves, entre 1000 et 1500, entre 1500 et 2000 et au-delà de 2000 élèves) situées dans toutes sortes de milieux: favorisé 14%, défavorisé 14% et mixte 72%.

La satisfaction des conditions matérielles en regard des locaux s'exprime comme suit:

65% des répondants apprécient l'éclairage, mais les fenêtres sont jugées autant satisfaisantes (38%) qu'inadéquates (38%), alors que 23% les jugement passables. La sécurité des locaux atteint 47% de satisfaction alors que 38% la jugent passable. La propreté est partagée entre 45% de satisfaction et 45% d'évaluation passable. Le système de communication recueille 45% de satisfaction, alors que 25% des répondants le jugent inadéquat. Quant au chauffage, on le juge satisfaisant à 37%, passable à 37% et inadéquat à 26%. L'insonorisation des locaux se partage également dans la grille d'évaluation ("satisfaisant", "passable" et "inadéquat"). Le même relevé apparaît pour la salle des professeurs et la salle de détente. Il n'y a pas de différences appréciables, quant aux jugements émis sur les conditions matérielles des locaux, entre les répondants oeuvrant au secteur général et ceux du secteur de l'enseignement professionnel.

En résumé

On peut observer une certaine satisfaction générale quant aux conditions matérielles des locaux, si l'on accepte positivement l'évaluation "passable". Mais il y a lieu de s'inquiéter

de certains locaux dans certaines écoles. On les juge inadéquats dans 26% à 38% des cas. La réponse est de plus en plus sévère face au système de communication, au chauffage, à l'insonorisation et aux fenêtres. La salle des professeurs et la salle de détente laissent également à désirer en certains endroits, puisque 33% les jugent inadéquates. De plus, il faudrait s'inquiéter de certains locaux d'écoles dont la sécurité est jugée uniquement passable par 38% des répondants.

Le rôle du présent mémoire n'est pas de dénoncer des écoles ou des commissions scolaires, mais plutôt d'alerter l'opinion publique et d'inviter les responsables à améliorer les conditions matérielles des enseignants et des élèves.

Commentaires

Certains locaux ne sont pas physiquement préparés pour donner au secteur général des cours qui exigent un équipement fonctionnel particulier. C'est le cas, par exemple, en économie familiale.

2. Matériel didactique

On observe certaines différences entre les répondants du secteur général et ceux du secteur professionnel, quant à l'expression du degré de satisfaction au sujet du matériel didactique. Voici la répartition des jugements portés par les répondants et transposés en pourcentage de fréquence:

Jugement	Satisfaisant		Passable		Inadéquat	
	Gén.	Prof.	Gén.	Prof.	Gén.	Prof.
Adapté	28	33	38	49	34	18
Résistant	43	40	42	53	15	7
Sécuritaire	51	47	43	34	6	19
Stimulant	27	15	50	62	23	23
Suffisant	25	18	38	35	37	47
Varié	36	35	39	52	25	13

En résumé

Le matériel didactique mis à la disposition des élèves est jugé insuffisant dans 37% des cas au secteur général et dans 47% des cas au professionnel. Quant à savoir s'il est adapté aux besoins des enfants, 1 répondant sur 3 du secteur général le juge inadéquat. De même, les caractéristiques "stimulant" et "varié" sont jugées inadéquates dans plus de 20% des cas. Point n'est besoin d'épiloguer davantage; il y a une lacune certaine qui affecte directement l'excellence des interventions pédagogiques visée par les répondants, en tant que professionnels de l'acte pédagogique. Il est inacceptable, dans les conditions actuelles, que le matériel didactique conçu comme support important à l'acte pédagogique accuse des lacunes quant au fait qu'il doit être adapté, sécuritaire, stimulant et suffisant.

Commentaires

Le matériel et l'équipement nécessaires à l'enseignement ne sont pas livrés à temps au début de l'année scolaire ou de chaque semestre, notamment lorsqu'il s'agit des nouveaux programmes.

C'est surtout le cas pour les matières autres que le français et les mathématiques.

Certains mentionnent des délais inacceptables de trois à six mois. Point n'est besoin de démontrer le sérieux handicap ainsi causé aux enseignants et aux élèves.

3. Administration du budget

La condition vécue par les enseignants au sujet de l'administration du budget varie selon qu'il s'agit du secteur général ou professionnel.

Voici un tableau qui présente la perception qu'ont les répondants de cette condition matérielle. Le cumul des réponses est donné en pourcentage:

	OUI		NON	
	Gén.	Prof.	Gén.	Prof.
Connaissance du montant alloué	63	84	34	16
Suffisance de ce montant	43	33	57	67
Refus d'acheter des choses indispensables faute d'argent	48	61	52	39
Livraison à temps et au bon endroit	59	50	41	50
Service d'un technicien ou d'un magasinier	34	53	66	47

Ce tableau indique que les répondants du secteur professionnel ont une bien meilleure connaissance du montant alloué à leur discipline que leurs collègues du général. De même, ils sont propor-

tionnellement plus nombreux à répondre affirmativement à la question "Vous a-t-on déjà refusé l'achat de matériel ou d'équipement indispensable à votre enseignement, faute d'argent?"

Il reste toutefois un fait à souligner: l'insuffisance d'un montant budgétaire alloué à chaque discipline conduit au refus d'acheter du matériel ou de l'équipement indispensable à l'enseignement. Cette lacune handicape, ultimement, toute personne qui ne peut atteindre les objectifs d'apprentissage visés en utilisant uniquement le tableau, le papier, la craie et le crayon. Cette situation caractérise la condition de la moitié des répondants et se doit d'être corrigée.

Commentaires

Il faut songer sérieusement à aider les enseignants qui doivent effectuer un travail de préparation, de disposition de matériel, d'organisation de laboratoire, d'inventaires périodiques de stocks et d'administration budgétaire, notamment en enseignement professionnel. Il arrive même que des enseignants du secteur professionnel se font gruger leur propre budget (qui n'a souvent même pas été indexé selon l'indice du coût de la vie) pour éviter de grever celui de leur école.

4. Les élèves

On constate que 24% à 35% des répondants expriment faiblement leur satisfaction vis-à-vis

1° l'intérêt que leurs élèves manifestent pour les activités d'apprentissage;

2° la préparation antérieure qu'ont reçue leurs élèves pour suivre les activités (une satisfaction exprimée à 18% seulement, au secteur professionnel);

3° la facilité qu'ont leurs élèves à réaliser les activités proposées;

4° le nombre d'élèves qui réussissent les activités proposées.

La plupart des répondants (45% à 61%) se montrent plus ou moins satisfaits de l'intérêt, de la préparation antérieure, de la facilité d'apprentissage et du succès observés chez leurs élèves alors que 12% à 16% se disent insatisfaits. L'insatisfaction atteint même 31% des répondants quant à la préparation antérieure qu'ont reçue leurs élèves pour suivre les activités qu'on leur demande d'exécuter. A défaut de pouvoir en expliquer les causes, il y a lieu de comprendre que LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS QUI ONT RÉPONDU AU QUESTIONNAIRE NE SONT PAS SATISFAITS DU RÉSULTAT DE LEURS INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES. Il faudrait refaire une nouvelle enquête pour identifier les causes de cette lacune et tenter d'y remédier efficacement.

On ne peut relier nécessairement ce constat à la formation des groupes ni à l'introduction d'enfants en difficulté dans les groupes dits normaux. Cependant, plus de 50% des répondants du secteur général qui ont exprimé leur opinion sont d'avis qu'il faudrait reconstituer des groupes d'élèves homogènes quant à leur capacité d'apprendre (17% ne sont pas d'accord avec cette position), qu'ils sont obligés de garder dans leurs groupes des élèves qui ne veulent pas étudier ou qui créent le désordre (29% ne sont pas d'accord avec cette position).

Quant à l'intégration d'enfants en difficulté dans les groupes réguliers, les répondants du secteur général constatent à 92%, qu'elle s'est faite non seulement sans diminuer le nombre d'élèves par groupe, mais, selon les commentaires recueillis, en augmentant ce nombre dans bien des cas. Ce qui constitue, si on interprète bien cette situation, une augmentation sensible de la tâche, mais sous forme déguisée.

Un nombre important des mêmes répondants sont d'avis que l'intégration des enfants en difficulté

1° empêche les élèves dits normaux de réussir (40%);

2° empêche les élèves en difficulté de réussir (46%);

3° cause autant de tort aux enfants normaux qu'aux enfants intégrés (34%);

4° et surtout ne permet plus aux enfants intégrés d'avoir accès aux services dont ils bénéficiaient auparavant (61%).

Du côté de l'enseignement professionnel, les répondants partagent le même avis, mais en manifestant un accord généralement plus élevé de 10%, sauf pour le fait d'être obligé de garder des élèves qui créent le désordre: accord à 33% et désaccord manifesté à 50% sur cette question. Quant aux services particuliers offerts aux élèves, 63% des répondants n'en sont pas satisfaits.

En résumé

Il n'est pas dit que les répondants s'objectent à l'intégration d'enfants en difficulté. Ce qui ressort de l'enquête, c'est que cette intégration empêche autant les enfants normaux (beaucoup plus nombreux) de réussir que ceux dont on attendait de

grands succès. Mais ce qui inquiète davantage, c'est le constat exprimé par les répondants à l'effet que l'intégration ne permet plus aux enfants intégrés d'avoir accès aux services dont ils bénéficiaient auparavant. Il importe d'étudier plus en détail ce point particulier. Non seulement l'intégration telle que pratiquée actuellement semble s'avérer un échec dans près de la moitié des cas, mais elle aurait aussi pour effet regrettable de nuire au bien commun des autres élèves dits normaux. C'est pourquoi la tentation est grande de retourner à la solution fort critiquée de la constitution de groupes homogènes répartis dans des voies dites enrichies, moyennes et allégées.

Commentaires

Selon les commentaires recueillis, les répondants seraient d'accord avec la formule d'intégration des enfants en difficulté, aux conditions suivantes:

1° que chaque cas soit étudié individuellement avec la participation de tous les intervenants;

2° que soient évalués les risques, pour l'ensemble du bien commun d'un groupe dit normal, de l'intégration d'élèves excessivement agités, perturbateurs, agressifs ou même violents;

3° que l'élève intégré puisse bénéficier de services particuliers et faire l'objet d'un suivi conforme aux besoins préalablement identifiés;

4° si l'enseignant doit encadrer de façon particulière les élèves intégrés à son groupe, que soient pris en considération les caractéristiques du groupe et le nombre.

N.B.

Ne pas croire comme absolu que tous les élèves dits en difficulté sont récupérables par la formule d'intégration.

On observe actuellement que l'intégration dite "sauvage" creuse un fossé social au sein du groupe même et provoque une mésadaptation encore plus profonde que celle qu'on voulait éviter.

5. La direction de l'école

En ce qui a trait à la liberté laissée dans le choix des méthodes et dans la conduite d'expérience pédagogiques, les rapports avec la direction d'école s'avèrent très positifs (76% de satisfaction). La majorité des répondants expriment également leur satisfaction au sujet de l'organisation de leurs interventions pédagogiques selon une autonomie souhaitable et au sujet de la liberté qui leur est laissée dans l'application des règlements pédagogiques qui existent dans leur institution: présence en classe des élèves, modalités d'évaluation, etc. (satisfaction exprimée à 70% pour les répondants du secteur professionnel). Enfin, la moitié environ des répondants se disent très satisfaits ou satisfaits de l'information que leur transmet la direction de l'école et de l'estime qu'elle leur témoigne à l'égard de leur travail.

D'autre part, selon l'appartenance au secteur général ou au secteur professionnel, le degré de satisfaction exprimé par les répondants varie au sujet de la compréhension dont la direction de l'école fait preuve à l'égard des problèmes qu'ils rencontrent

(34% au général; 48% au professionnel) et au sujet de la liberté qui leur est laissée d'exprimer ouvertement leur désaccord à l'endroit de certaines décisions prises dans leur école (45% au général; 61% au professionnel).

Par contre, les répondants ont exprimé certaines insatisfactions en terme "d'insatisfait" ou de "très insatisfait" sur d'autres sujets. Il s'agit de la collaboration que la direction de l'école leur apporte pour la mise en place de nouvelles approches pédagogiques (42% d'insatisfaction), de l'appui qu'elle leur accorde dans des situations de conflit (40% d'insatisfaction au général, mais 25% au professionnel), de leur participation à la gestion pédagogique de l'école (40% d'insatisfaction au général, mais 27% au professionnel) et enfin, de l'animation faite par la direction de l'école sur le plan pédagogique (45% et 34% d'insatisfaction). Cette dernière insatisfaction s'explique par le fait que la direction de l'école ne joue pas le rôle souhaité par les répondants.

En effet, les répondants sont d'avis que le principal de leur école devrait s'occuper surtout d'administration à 25% de son temps, d'animation pédagogique à 54% et des règlements pédagogiques et disciplinaires à 21%, alors qu'ils sont d'avis qu'il s'occupe surtout d'administration à 82%, d'animation pédagogique à 4% et de règlements pédagogiques et disciplinaires à 14%.

Dans le même ordre d'idées, 50% des répondants affirment qu'à leur école, il n'y a jamais de réunion à but pédagogique (à l'exception des journées pédagogiques), alors que seulement 27% en auraient moins d'une fois par mois. Qui plus est, le contenu des réunions (incluant les journées pédagogiques) porte <u>surtout</u> sur des directives ou des préoccupations administratives, selon le point de vue de 75% d'entre eux, alors que le quart seulement bénéficient de réunions qui portent <u>surtout</u> sur des discussions d'ordre pédagogique.

Les répondants ont suggéré une fréquence de réunions à but pédagogique qu'on devrait tenir dans leur école. La majorité (56%) du secteur général sont d'avis qu'on devrait tenir une réunion par mois dans leur école, alors qu'à peine le tiers des répondants du secteur professionnel endossent cet avis. Ces derniers souhaitent dans une proportion de 44%, moins d'une réunion par mois.

En résumé

A côté d'une certaine satisfaction générale, les répondants soulignent de l'insatisfaction par rapport à

- l'appui plus ou moins efficace accordé par la direction de l'école dans des situations de conflit;

- l'animation plus ou moins satisfaisante faite par la direction sur le plan pédagogique;

- la collaboration plus ou moins efficace que la direction de l'école apporte aux professeurs pour la mise en place de nouvelles approches pédagogiques.

6. Les décisions

Si les répondants identifient de façon variée de qui proviennent habituellement les décisions d'ordre pédagogique qui touchent l'ensemble de l'école (principal et professeurs collectivement: 22%; principal et conseil d'école: 28%; principal et quelques conseillers choisis par lui: 24%; la commission scolaire: 15%; principal seul: 9%), ils se mettent d'accord à 70%

pour dire que les décisions pédagogiques devraient se prendre par le principal et la majorité des professeurs de l'école, alors que 17% des répondants seraient d'avis de laisser ces décisions au principal avec le conseil d'école et 12% confieraient ces décisions à la majorité des professeurs de l'école.

Les répondants semblent encore plus exclus des décisions touchant le contenu des journées pédagogiques. En effet, 32% affirment que cette décision est prise habituellement par le principal et/ou l'adjoint, 24% l'attribuent au principal et au conseil d'école et 22% au principal et à quelques conseillers choisis par lui. Quant à savoir qui devrait décider du contenu des journées pédagogiques, leur opinion se partage ainsi: 18% veulent que ce soit les professeurs collectivement, 56% confieraient ces décisions à la direction de l'école et les professeurs collectivement, alors que 24% seraient d'avis de remettre ces décisions à la direction de l'école et au conseil d'école.

Les répondants ont eu l'occasion de préciser jusqu'à quel point ils devraient être impliqués dans divers types de décisions. Leur avis portait sur les choix suivants: être consultés, participer paritairement ou participer majoritairement. En aucun cas, le choix d'une participation majoritaire ne l'a emporté sur les deux autres. Toutefois, l'idée d'une participation (paritaire et/ou majoritaire) l'emporte sur la simple situation de consultation dans une proportion de 60% à 66% au sujet des éléments suivants: les programmes (60%), le matériel didactique, le règlement des élèves, le décrochage, le règlement des enseignants, les régimes pédagogiques, les guides pédagogiques, le virage technologique, les projets éducatifs, l'organisation des services, l'organisation de la vie de l'école et les options (66%).

Cependant, 63% sont d'avis que des représentants élus des enseignants devraient participer paritairement à la prise de décision sur la répartition des budgets. Quant à l'affectation de la tâche, la majorité (56%) des répondants sont d'avis que les enseignants devraient être consultés au sujet de la distribution de leur tâche, alors que 30% préféreraient la participation paritaire de représentants élus et que 14% opteraient pour une participation majoritaire.

Quant à savoir si, dans le contexte actuel, les enseignants affectés à la même matière que nos répondants, ont été consultés ou invités à donner leur avis par la direction de l'école sur les éléments énumérés plus haut, la réponse est oui, mais avec beaucoup de nuance. En effet, la moitié des répondants ont noté qu'une telle consultation avait eu lieu au sujet des règlements des élèves, de l'organisation de la vie de l'école, du matériel didactique et la distribution de la tâche (47%). Mais la proportion tombe à 31% en ce qui touche les décisions relatives aux programmes et aux régimes pédagogiques. Quant aux autres éléments: guides pédagogiques, règlement des enseignants, organisation des services, répartition des budgets, décrochage et options, il n'y a que 20 à 24 d'entre eux qui ont observé une consultation de la direction de l'école auprès des enseignants de leur matière.

En résumé

Il ressort de cette analyse que la très grande majorité des répondants veulent être impliqués directement dans les décisions d'ordre pédagogique qui touchent l'ensemble de l'école (82%) et dans les décisions relatives au contenu des journées pédagogiques (74%). Il y a lieu de croire qu'une telle implication du personnel enseignant mettrait l'emphase sur des préoccupations

plus pédagogiques qu'administratives, au sujet de l'organisation de l'école. On veut participer aux décisions reliées à l'aspect pédagogique et être consulté pour tout ce qui touche la tâche.

7. Niveau d'influence

Les répondants ont indiqué clairement qu'ils désiraient exercer une influence auprès de certains intervenants pour contribuer au maximum au développement de l'éducation de l'enfant. Ils ont précisé le type d'influence désiré, soit sous forme de consultation, soit sous forme de décision.

Les personnes qui ont répondu au questionnaire croient devoir exercer leur influence sous forme de consultation, auprès du ministère de l'Education (75%), du Conseil pédagogique interdisciplinaire (74%), de la direction de l'école (71%) ainsi qu'auprès des parents et de la commission scolaire (68%).

Cependant, les répondants du secteur général croient devoir exercer leur influence par la décision au niveau de l'école (61%), au niveau syndical (67%) et auprès des regroupements ou des associations (54%), alors que ceux du secteur professionnel appuient cette volonté dans des proportions moindres, soit respectivement 50%, 37% et 7%.

Mise à part l'incidence que l'organisation de la vie de l'école et le règlement des élèves relèvent de l'école au sens large, les répondants ont identifié à quel niveau devraient se prendre certaines décisions d'ordre pédagogique ou éducatif. La majorité (52% à 64%) ramènerait au niveau de l'école les décisions concernant la distribution de la tâche (64%), les projets éducatifs, la répartition du budget, le règlement des enseignants

et l'organisation des services (52%). Le ministère de l'Education se verrait octroyer le pouvoir décisionnel touchant les programmes et les guides pédagogiques (opinion émise par 60% des répondants).

D'autres éléments de décisions pédagogiques sont attribués à un organisme particulier par une plus forte proportion des répondants, mais sans recueillir la majorité. Il s'agit du décrochage (école: 48%; C.S.: 40%; M.E.Q.: 12%), du perfectionnement (C.S.: 46%; école: 33%, M.E.Q.: 21%, des régimes pédagogiques et grilles (C.S.: 43%, école: 32%; M.E.Q.: 25%), du matériel didactique: (école: 42%, C.S.: 36%; M.E.Q.: 23%), des options (école: 40%, C.S.: 38%, M.E.Q.: 22%) et du virage technologique (C.S.: 37%; M.E.Q.: 35%; école: 28%).

Il faut comprendre à ce dernier paragraphe, que dans l'ensemble, les répondants sont d'avis que certaines décisions à incidence pédagogique et éducative doivent faire l'objet d'entente et résulter de décisions prises en concertation et paritairement école/commission scolaire ou commission scolaire/ M.E.Q., lorsqu'il s'agit, par exemple, du virage technologique, c'est-à-dire d'une décision d'envergure nationale.

En résumé

L'enseignant désire exercer une certaine influence au niveau de la consultation, de la direction de l'école, de la formation des maîtres, du M.E.Q., des programmes, des commissions scolaires, du Conseil supérieur de l'éducation et des parents. Cependant, l'enseignant désire avoir une influence décisionnelle au niveau de l'école, du syndicat et des associations professionnelles.

8. Effets du décret

Demander à des "victimes" d'un décret ce qu'elles en pensent ou quelle est leur opinion sur l'application qu'on en a faite, peut sembler tendancieux de la part d'enquêteurs. Mais qui peut mieux en juger l'impact que les gens qui doivent vivre de nouvelles conditions qui leur furent imposées?

Les répondants furent invités à se prononcer en termes de "d'accord", "plus ou moins d'accord", et "pas d'accord", sur une série d'affirmations mises en relation avec l'application du décret. Hormis l'évidence que le décret a contribué à augmenter le nombre moyen d'heures en classe, la tâche globale des enseignants et le temps de présence obligatoire à l'école, les répondants sont d'avis à 94%, que l'application du décret a contribué à augmenter la fatigue des enseignants. Suite à l'application du décret, une forte majorité (82 à 85%) ont vu augmenter le nombre de classes rencontrées et diminuer les relations interpersonnelles.

Dans l'ensemble, on ne partage pas l'idée que l'application du décret ait pu contribuer à forcer les enseignants à s'occuper de leur travail (63% contre 18%) ni à discipliner le personnel enseignant (76% contre 10%). Cependant, la majorité (57% contre 18%) est d'avis que l'application du décret a contribué à renforcer le pouvoir de la direction. Mais c'est peu dire. Le questionnaire n'a pas satisfait le besoin que ressentaient les répondants de s'exprimer sur le décret. A ce chapitre, les questionnaires ont permis de recueillir une masse importante de commentaires non équivoques qui ont été résumés et qu'on se doit honnêtement de communiquer.

Commentaires

Le décret a largement contribué à démotiver les enseignants, à les désorganiser et à susciter beaucoup de ressentiment. Les circonstances de l'application d'un décret et la propagande menée dans les journaux par le Gouvernement du Québec a jeté du discrédit auy yeux du public sur la profession d'enseignant. Les enseignants éprouvent beaucoup d'amertume à l'idée qu'on a entaché le statut social du métier le plus noble, voué à l'éducation des jeunes. On a sali leur profession. Ces effets, ils les ont ressentis dans l'attitude des élèves et des parents à leur égard.

Il reste un fait, la tâche a été augmentée considérablement. Considérons le tableau suivant:

T A C H E (il s'agit de moyennes)

Composantes de la tâche	Secteur	Avant le décret	Après le décret	Pourcentage d'augmentation
Nombre de groupes	Général	5,3	6,97	31
Nombre d'élèves par groupe	Général (≤ 30)	72% (> 30) 28%	(≤ 30) 56% (> 30) 44%	
	Prof. (≤ 20)	85% (> 20) 15%	(≤ 20) 77% (> 20) 23%	
Nombre de préparations différentes	Général	2,06	2,21	7,5
	Prof.	2,3	2,85	24
Nombre de niveaux enseignés	Général	1,56	1,7	9
	Prof.	1,68	2,02	20
Nombre de locaux différents	Général	1,89	2,21	17
	Prof.	1,68	2,48	46
Cours à des étages différents	Général	3,79	5,25	39
	Prof.	1,33	1,41	6
Nombre maximum de cours consécutifs	Général	2,79	3,88	39
	Prof.	3,88	4,26	10

Depuis le décret:

Composantes de la tâche	Secteur	Diminution	Egalité	Augmentation (en %)
Enseignement	Général	5	31	64
	Profess.	15	7	78
Surveillance	Général	17	35	48
	Profess.	31	26	43
Encadrement	Général	18	30	52
	Profess.	22	38	40
Rencontres pédagogiques	Général	10	42	48
	Profess.	24	56	20
Rencontres administratives	Général	11	59	30
	Profess.	18	56	26

Mais tout n'est pas imputable au décret. Les enseignants se retrouvent au sein d'un ensemble de facteurs qui se conjuguent et qui contribuent, implicitement mais sûrement, à augmenter davantage la tâche déjà modifiée à la hausse. Il s'agit de l'introduction de nouveaux programmes qui nécessitent des préparations nouvelles et même des changements de philosophie et de mentalité, ainsi que le chevauchement de deux régimes pédagogiques qui perturbe l'organisation scolaire.

Il faut considérer enfin l'obligation faite à une même personne d'enseigner plusieurs programmes à plusieurs niveaux, sans même avoir reçu toute la préparation nécessaire. Dans le contexte

actuel, des nouveaux programmes vivifiés d'un esprit nouveau sont forcément enseignés à "l'ancienne" et n'atteignent pas l'excellence visée. Que dire alors des "petites" matières offertes à raison d'une période par semaine et confiées comme complément de tâche au premier venu à qui il manque quelques périodes de cours...

9. Difficultés d'atteindre les objectifs

Face aux difficultés engendrées par les décrets, comment les répondants évaluent-ils l'atteinte des objectifs qu'ils se sont donnés?

La majorité d'entre eux (65% à 74%) sont d'avis que depuis le décret, ils exercent de façon moins satisfaisante auprès de leurs élèves les actions suivantes: rattrapage (74%), encadrement individuel, socialisation, animation, motivation et dialogue (65%). Il n'est pas dit que c'est à cause du décret, mais il faut y voir une caractéristique actuelle de la situation des enseignants.

D'autre part, les répondants éprouvent le besoin de travailler en équipe pour préciser les objectifs du programme, étudier des méthodes plus efficaces, déterminer les besoins en matériel didactique et en instruments de mesure, parfois en produire, faire des études de cas des élèves problèmes, etc.

Toutefois, la grande majorité ne peut pas travailler en équipe à cause de conflits d'horaires (dans 61% des cas) et à cause de la surcharge de la tâche (dans 75% des cas).

10. Le perfectionnement

Un comité mis sur pied par le C.P.I.Q. étudie présentement ce sujet. Un rapport final sera publié à la fin de mai prochain.

Pour le moment, l'enquête atteste un besoin évident de perfectionnement exprimé par les répondants qui veulent profiter de libérations à cet effet. Quant au perfectionnement reçu lors des différents ateliers concernant la pédagogie des nouveaux programmes, l'insatisfaction se manifeste chez 43% des répondants, contre seulement 27% de satisfaction. Et plus de la moitié se montrent insatisfaits du soutien pédagogique qu'ils ont reçu pour les aider à planifier, expérimenter et évaluer les apprentissages visés auprès des élèves.

11. Commentaires généraux

Les répondants au questionnaire du C.P.I.Q., pour le niveau secondaire, ont exprimé de nombreux commentaires généraux dont voici la synthèse.

Le choix que le législateur a fait dans son décret est nettement d'ordre administratif. Ce qui explique de sérieuses carences au plan pédagogique, humain, inter-relationnel, etc.

Les gens se sentent unanimement débordés par la nouveauté des programmes qui s'ajoutent au décret et ils se retrouvent fatigués, dévalorisés, démotivés et épuisés. Ils ne se sentent plus des professionnels de l'enseignement mais, selon l'expression courante, comme des "jobbers" à la minute.

La condition actuelle pousse les enseignants à lancer un cri d'alarme: SI ON VEUT FAIRE DE L'ÉDUCATION DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DU QUÉBEC, IL FAUT PRENDRE UN VIRAGE PÉDAGOGIQUE PLUTÔT QU'ADMINISTRATIF.

Face à l'insatisfaction aussi générale que profonde observée chez les enseignants, il apparaît évident que les structures actuelles ne rendent pas justice à la volonté d'éduquer. Entre le discours idéologique du gouvernement et les conditions de travail qu'il impose par ses décrets, il y a une dichotomie et une incohérence manifestes qui se répercutent même sur les pratiques pédagogiques. Pour retrouver l'équilibre ou simplement pour s'y retrouver, il faudrait même selon certains provoquer des états généraux de l'éducation.

12. Conclusion

A la question suivante:

Dans la situation actuelle, si vous aviez à choisir à nouveau un travail, choisiriez-vous l'enseignement?

39% ont répondu oui
61% ont répondu non.

De même à la question suivante:

Si vous aviez la possibilité de trouver un nouvel emploi autre que l'enseignement présentement, le feriez-vous?

66% ont répondu oui
34% ont répondu non.

Sans commentaire

RECOMMANDATIONS

L'analyse des résultats de l'enquête conduit à la formulation de recommandations qui permettraient d'améliorer la condition actuelle des enseignants afin qu'ils puissent exercer pleinement leur rôle d'éducateur et poser efficacement l'acte professionnel de l'intervention pédagogique pour lequel l'Etat les a légalement habilités. C'est pourquoi le C.P.I.Q. recommande

Relativement à l'organisation matérielle

39- que les directions d'école prennent l'initiative d'évaluer la condition matérielle des locaux destinés à l'enseignement et entreprennent les démarches nécessaires pour remédier à toute lacune jugée importante;

40- que les directions d'école se rendent responsables de fournir à leur personnel enseignant du matériel et de l'équipement adaptés, sécuritaires, stimulants et en quantité suffisante, nécessaires à l'enseignement;

41- que des assistants (techniciens en travaux pratiques, magasiniers, etc.) soient accordés aux enseignants qui doivent préparer, distribuer et ranger du matériel, organiser des laboratoires ou des ateliers, préparer les réquisitions, inventorier régulièrement des stocks et administrer de gros budgets;

42- que les enseignants soient consultés lors de la répartition du budget de l'école entre les divers postes;

43- que les sommes allouées à l'enseignement d'une matière soient connues des enseignants de cette matière;

Relativement à l'implantation des nouveaux programmes

44- que l'implantation de nouveaux programmes s'accompagne nécessairement d'un perfectionnement approprié durant l'horaire de travail;

45- que l'on trouve les moyens de permettre aux enseignants de pouvoir travailler en équipe pour qu'ils puissent s'adonner à des activités à incidence pédagogiques telles que précision des objectifs des programmes, recherche de méthodes d'enseignement plus efficaces, identification des besoins en matériel didactique et en instruments de mesure, adaptation ou enrichissement des programmes, etc.;

46- que l'application de nouveaux programmes dans une école ou dans une commission scolaire soit conditionnelle à la disponibilité de volumes, de cahiers d'exercice, de matériel didactique, d'équipement de base, etc.;

Relativement à la vie pédagogique

47- que les directions d'école, tout en assumant leurs tâches administratives, s'intéressent activement à la pédagogie;

48- que les directions d'école organisent régulièrement des réunions à but et à contenu pédagogiques (au moins à tous les deux mois);

49- que la pratique actuelle de l'intégration des enfants en difficulté fasse l'objet d'une évaluation particulière à l'échelle du Québec, afin de recommander une politique réfléchie de nature à éviter l'intégration dite "sauvage";

50- que la pratique actuelle de confier, à titre de complément de tâche, l'enseignement de "certaines matières" à d'autres personnes d'autres matières, soit évaluée quant à son impact sur l'atteinte des objectifs pédagogiques, éducatifs et développementaux chez les élèves;

Relativement au perfectionnement

51- que les commissions scolaires s'engagent à accompagner d'un perfectionnement ad hoc, durant l'horaire de travail, toute réaffectation d'un enseignant à une tâche nouvelle dans une matière pour laquelle il n'a pas été préparé;

Relativement à l'influence qu'ils veulent exercer en éducation

52- que les enseignants de chaque école participent aux décisions à incidences pédagogiques;

53- que des mécanismes soient prévus pour permettre aux enseignants d'exercer davantage leur influence, sous forme de consultation, auprès du ministère de

l'Education, du Conseil supérieur de l'éducation et de la commission scolaire;

54- que le ministère de l'Education entreprenne une campagne de reconnaissance de la valeur de la profession enseignante et de revalorisation de l'école comme option gagnante dans l'éducation;

Relativement aux conditions de travail

55- que soient abolis les décrets avec toutes leurs clauses vexatoires (tâches minutées, surveillances) qui augmentent inutilement la tâche et détériorent ainsi la qualité de l'éducation.

CONSTATATIONS D'ENSEMBLE

La lecture des trois chapitres précédents, qui présentent l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête auprès des enseignants de trois niveaux différents - préscolaire, primaire et secondaire - révèle des taux de satisfaction différents voire divergents, par rapport à certains aspects de la situation actuelle. Cela est dû essentiellement au fait que la clientèle de chaque niveau présente des caractéristiques différentes et manifeste des besoins particuliers. La pédagogie et l'aménagement des écoles et des locaux qui s'ensuivent, tentent de répondre à des besoins aussi divers et conditionnent ainsi la tâche des enseignants de chacun des niveaux. De même, il semble se dégager une certaine satisfaction d'ensemble pour des aspects tels l'autonomie pédagogique et les relations avec les directions d'école.

Toutefois, en dépit des conditions de travail différentes d'un niveau à l'autre, la lecture des réponses permet de faire ressortir un certain nombre d'insatisfactions communes qu'il convient de dégager maintenant.

L'effet direct des décrets a résulté en une augmentation de la tâche, c'est-à-dire une augmentation du temps de présence auprès des élèves ou une augmentation du nombre d'élèves par groupes auxquels les enseignants doivent faire face ou les deux à la fois. Dans leurs commentaires, les répondants prétendent que la situation actuelle représente une surcharge considérable qui provoque stress, fatigue, nervosité et désir de quitter l'enseignement.

Pourtant, lors des dernières rondes de négociation, la partie patronale avait démontré que l'augmentation de la tâche

allait mettre les enseignants du Québec dans la moyenne des pays industrialisés. Toute protestation venait d'une situation confortable qu'ils s'étaient créée. Une situation que le Québec ne pouvait plus se permettre sans augmenter considérablement les effets de la crise économique. Cette argumentation s'appuyait sur des statistiques accablantes pour les enseignants.

Pour comprendre la situation actuelle, il faut aller au-delà des simples statistiques. Outre le fait qu'une augmentation de tâche demande des ajustements d'horaire, de préparation, de correction, etc., il faut examiner les conditions et le contexte à l'intérieur desquels s'est traduite cette augmentation. Cette partie examinera successivement

1- l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage;

2- l'implantation des nouveaux programmes et la question du matériel didactique;

3- le perfectionnement;

4- la perception du caractère professionnel de l'acte d'enseigner.

1- <u>L'intégration des enfants en difficulté</u>

La grande majorité des répondants qui ont reçu des élèves de cette catégorie se plaignent surtout du caractère "sauvage" de cette intégration. Pour la plupart, ils ont reçu ces élèves sans aucune préparation, c'est-à-dire sans aucune connaissance de leurs

problèmes pédagogiques ou autres, de leur comportement caractéristique, du type d'enseignement particulier à leur offrir. Plusieurs enseignants ne prennent connaissance des cas que lorsque des élèves se mettent à perturber la classe ou que leur ignorance les a placés dans une situation humiliante face au reste de la classe qui les rejette rapidement.

A leur avis, cela cause à ces élèves un tort plus grand que lorsqu'ils se trouvaient dans des classes spéciales. Cette intégration se fait non seulement sans diminution du nombre d'élèves, mais parfois même avec une augmentation et sans l'aide de personnes ressources pour guider l'enseignement du professeur.

A ceux qui objecteraient que l'enseignement d'une matière ne requiert pas d'aide particulière, il convient de répondre que l'enseignement est centré sur la clientèle et qu'une clientèle particulière doit recevoir des soins particuliers comme on propose des apprentissages réguliers à une clientèle régulière. Si un enseignant reçoit une clientèle spéciale, il est donc normal qu'on l'aide, au moins au début, à adapter son enseignement et même à préparer ses élèves réguliers en conséquence. Cela ne semble pas être le cas présentement.

2- <u>L'implantation des nouveaux programmes et la question du matériel didactique</u>

Un des arguments invoqués par la partie patronale voulait que les nouveaux programmes aient des objectifs plus précis et que les élèves disposent dorénavant d'un matériel de base adéquat. Cela allait dispenser désormais l'enseignant d'une bonne partie de son travail de préparation de classe.

Cet argument appelle plusieurs commentaires. Il est vrai que les nouveaux programmes ont été traduits en objectifs plus précis. Toutefois, ces derniers sont maintenant des objectifs d'apprentissage jumelés et non plus des contenus notionnels, ce qui suppose chez l'enseignant un profond changement de mentalité et une remise en question du type d'enseignement qu'il dispensait auparavant Cela présente déjà une difficulté de taille lorsque le nouveau programme va même à l'encontre de la formation reçue antérieurement par l'enseignant.

De plus, beaucoup de programmes ont changé de contenus afin d'adapter ceux-ci aux réalités actuelles. Pour plusieurs enseignants, cela signifie l'abandon d'un matériel parfois rodé depuis plusieurs années et la recherche d'un nouveau matériel, parfois même l'acquisition de nouvelles notions. Or, pour l'implantation des nouveaux programmes, le livre L'Ecole québécoise avait prévu un soutien aux commissions scolaires pour la préparation des enseignants et l'achat de manuels de base. Les contraintes économiques que l'on sait, ont fait que le M.E.Q. a accordé beaucoup moins de ressources que prévues aux commissions scolaires. Cela entraîne plusieurs conséquences. Les enseignants sont majoritairement insatisfaits des journées d'implantation. Pour la plupart, ils disent n'avoir reçu qu'une information rapide des nouveaux programmes et quelques considérations d'ordre général. Sauf pour les matières dites de "base", la mise à jour s'arrêtait là.

Enfin, malgré l'application de plusieurs nouveaux programmes, les nouveaux manuels de base ne sont pas encore arrivés dans les écoles, soit parce que les commissions scolaires ne disposent pas des sommes nécessaires à leur achat, soit parce que les manuels ne sont pas approuvés, voire évalués. Dans certaines matières, il n'y a tout simplement pas de volume sur le marché.

Une question se pose également: quelles ressources humaines les commissions scolaires mettent-elles à la disposition des enseignants? Hormis les "grosses matières", les enseignants doivent souvent travailler avec un conseiller pédagogique qui a reçu le dossier de façon administrative. Sans formation ou peu familier avec cette nouvelle matière, préoccupé par l'implantation de sa propre matière, ce conseiller est rarement une ressource pour les enseignants; il reste souvent un agent d'information rempli de bonne volonté. Pour le reste, les enseignants ne doivent compter que sur eux-mêmes. Dans d'autres commissions scolaires, ce sont des enseignants qui ont été libérés quelques jours pour recevoir les informations qu'ils sont ensuite chargés de transmettre à leurs collègues.

De plus, face aux nouveaux programmes, les enseignants doivent souvent en préciser les objectifs afin de les rendre opérationnels pour leurs cours, se trouver d'urgence du matériel didactique nouveau, fabriquer à la hâte des instruments d'évaluation. Tout ce travail doit se faire parallèlement avec l'augmentation de la tâche issue des décrets, sans aucune garantie que leurs efforts, faute d'un soutien adéquat, correspondent vraiment à l'esprit des nouveaux programmes.

Ajoutons à cela l'absence d'un matériel audio-visuel et d'instruments d'apprentissage adéquats. L'enseignant doit souvent se débrouiller avec peu de ressources, des ressources qu'il doit souvent bricoler lui-même pour tenter de rendre vivant un enseignement qui, autrement, serait fort morose.

Le matériel d'évaluation commande ici une attention particulière. L'esprit des nouveaux programmes repose en grande partie sur l'évaluation formative, concept avec lequel la plupart des enseignants sont peu familiers. Ce type d'évaluation requiert

la concention de grilles ou de tests diversifiés suffisamment valides et fidèles pour que l'enseignant puisse poser un diagnostic précis des forces et des faiblesses de ses élèves, de son groupe ou de ses groupes.

Or, les guides d'évaluation en classe bâtis par le M.E.Q., souvent valables, ne sont pas complets et ne constituent qu'un modèle partiel de l'instrumentation à bâtir. Qui fera le reste? Sûrement pas l'enseignant seul dans sa classe, avec un surcroît de travail occasionné par les décrets et par la recherche de matériel didactique. Seules des personnes ressources spécialisées et compétentes peuvent lui apporter le support requis, voire fabriquer les instruments dont il a besoin.

Bref, les enseignants se plaignent de l'absence de ressources pour bien connaître les programmes et disposer du matériel pédagogique adéquat. Cela est encore plus tragique pour l'évaluation qui constitue pour une large majorité une pièce importante de leur travail.

En résumé, l'augmentation réelle de la tâche (issue des décrets) se combine avec une période intense d'étude des nouveaux programmes qui occasionne des recherches, voire la conception de matériel didactique et d'instruments d'évaluation appropriés, le tout dans le cas de plusieurs matières, en l'absence de ressources humaines indispensables (conseillers pédagogiques spécialisés, docimologues, spécialistes de l'audio-visuel etc.).

3- Le perfectionnement

Les répondants soulignent à ce sujet deux griefs importants: Premièrement les commissions scolaires ne leur accordent pas toujours les sommes d'argent nécessaires pour assister aux colloques

ou congrès de leur association professionnelle. La solution serait pourtant facile et économique. La plupart des associations professionnelles tiennent leurs manifestations le deuxième vendredi après le lundi de l'Action de Grâces et le deuxième vendredi de mai, et celles-ci se poursuivent en fin de semaine. La D.G.D.P. a recommandé aux commissions de faire de ces deux vendredis des journées pédagogiques statutaires. La participation d'enseignants n'occasionnerait pas de frais de suppléances, ce qui permettrait à plus de professeurs d'y assister.

L'autre grief est beaucoup plus sérieux: de nombreuses commissions scolaires changent des enseignants de niveau ou de matière sans préparation et parfois même sans aucune ressource. Il est facile d'imaginer, dans le contexte des nouveaux programmes, l'anxiété des enseignants souvent démunis de matériel didactique adéquat, souvent isolés dans leur salle de travail (regroupant leur foyer, famille...). Le même problème se pose pour l'enseignant qui reçoit une nouvelle matière pour compléter une tâche.

Avec l'augmentation de tâche issue des décrets, de telles situations se produisent fréquemment. Or, il est curieux de constater que la plupart des commissions scolaires ne disposent pas de plans de mises à jour, de perfectionnement ou de recyclage à cet effet. Quant aux ressources humaines, si elles manquent déjà aux enseignants en exercice, elles paraissent encore plus rares aux nouveaux venus parachutés dans une nouvelle matière quand ce n'est pas parfois à un nouveau niveau.

4- La perception du caractère professionnel de l'acte d'enseigner

Si tous les aspects cités plus haut constituent comme on l'a vu, une augmentation de tâche réelle, il reste à traiter du

climat à l'intérieur duquel s'est fait ce changement.

Les enseignants avaient frais à la mémoire la copie du discours de décembre 1981 du ministre Laurin, Les Enseignantes et les Enseignants: des professionnels. Ceux-ci en avaient apprécié la teneur et croyaient voir un statut auquel ils avaient toujours aspiré, confirmé dans les faits. Le climat des négociations et du retour en classe allait les faire déchanter.

La campagne de presse orchestrée par le gouvernement à l'occasion des négociations a été ressentie comme une blessure profonde. La très grande majorité des commentaires reflète l'humiliation subie à cette occasion, renforcée par certaines remarques désobligeantes de la part de parents ou d'élèves.

Le retour en classe en septembre a constitué une épreuve également très dure. En plus d'une tâche d'enseignement accrue, la plupart des enseignants ont vu leur direction d'école comptabiliser des surveillances de toilettes, de récréation ou de corridor à la minute près et les maintenir obligatoirement à l'école au cas où il pourrait y avoir réunion pédagogique ou administrative. Quant aux corrections, aux préparations de classe, aux activités complémentaires (excursions, sorties, théâtres, etc.) ou sportives, les directions n'en tiennent tout simplement pas compte dans leur comptabilisation. Bien plus, des témoignages montrent que des directions d'école préparent des évaluations d'enseignants basées sur le port de cravate ou non...

Le cri est quasi unanime: "On m'a dit que j'étais un professionnel, mais on me traite comme un "jobber", un exécutant, un donneur de cours". Plusieurs se plaignent du peu de place qu'on laisse aux relations humaines.

Bref, les répondants se sont sentis humiliés par l'image qu'on a fait circuler d'eux à l'occasion des négociations. Ils se sentent bafoués du peu de considération qu'on fait devant leurs efforts pour assurer un enseignement de qualité, alors qu'ils sont souvent dépourvus d'instruments adéquats et peu soutenus au niveau des ressources humaines.

Ajoutez à cela l'insécurité que provoque chez plusieurs le projet de loi 40, la possibilité de nouvelles mises en disponibilité et une nouvelle augmentation de tâche dans les années qui viennent. Voilà autant de situations qui expliquent le désenchantement, le désabusement et le goût de quitter l'enseignement.

Ce que les enseignants veulent, et ils le disent clairement, c'est d'être traités en professionnels qu'ils sont. Ils veulent avoir leur mot à dire au sujet de leur tâche et de leur perfectionnement. Ils veulent participer à toute prise de décision qui concerne leur acte pédagogique (budgets de leur matière, contenu des journées pédagogiques, matériel didactique, organisation de la vie de l'école, etc.). Ils ne veulent surtout plus être menés comme exécutants dont on minute les faits et gestes comme en usine. Se pose alors le problème du contrôle de l'acte pédagogique. Chacun est conscient de cette nécessité, mais on ne semble pas s'entendre sur le moyen de l'exercer afin de protéger entre autres l'intérêt de l'enfant et du public en général.

La solution consisterait-elle en la constitution d'une corporation professionnelle d'enseignants? 73% des répondants le souhaitent. Il reste à savoir si cela correspond au voeu de l'ensemble des enseignants. Le débat reste ouvert à ce chapitre.

CONCLUSION

Cette enquête a fait ressortir que le climat actuel des écoles est à la morosité, voire au désabusement du personnel enseignant. Cette situation résulte d'une triple augmentation de la tâche:

- une première issue des décrets qui augmente le nombre d'élèves et le temps de présence en classe; il s'agit de l'effet le plus direct;

- une deuxième issue d'une intégration dite "sauvage" des enfants en difficulté devant laquelle les enseignants sont démunis et pour laquelle ils ne reçoivent souvent pour toute compensation qu'une augmentation du nombre d'élèves en classe.

- une troisième issue de l'implantation et de l'application des nouveaux programmes où généralement, face à une information déficiente, faute de ressources humaines adéquates (conseillers pédagogiques à temps plein spécialisés et compétents dans leur champs), en l'absence de matériel didactique disponible et d'instruments d'évaluation convenables, l'enseignant doit poursuivre un rôle de recherche et de fabrication d'instruments nouveaux, qui doivent cadrer avec des programmes dont les contenus et l'esprit sont nouveaux.

C'est la partie la plus lourde à assumer, celle qui exige le plus de temps. Mais ce temps est maintenant occupé par une augmentation de la charge d'enseignement, de surveillances, de rencontres administratives, etc.

S'ajoutait à ces constatations trois éléments négatifs:

- un perfectionnement déficient pour lequel les enseignants ne sont pas toujours partie prenante ou pour lequel les commissions scolaires n'accordent pas toujours les libérations nécessaires (colloques, congrès des associations professionnelles par exemple);

- le sentiment d'humiliation issu de la dernière ronde de négociations et du traitement dont ils sont l'objet (tâche minutée) pour une fonction que le ministre de l'Education avait qualifiée de professionnelle peu de temps auparavant;

- le sentiment que les parents et la société confient à l'enseignant des responsabilités qu'ils n'ont plus le courage d'assumer vis-à-vis leurs enfants, donnant ainsi à l'école toutes sortes de vocation autres que d'être d'abord un lieu d'apprentissage avec une mission des responsabilités et des limites bien définies.

Il apparaît alors clairement pour tous les enseignants, que dans le contexte des nouveaux programmes dont l'esprit est perçu de façon généralement positive, l'action simultanée de leur implantation et des décrets a contribué à diminuer la qualité de l'éducation. Cette détérioration, les enseignants se sentent incapables de la contrer présentement. Pire encore, ils voient leur tâche augmenter encore pour les deux prochaines années.

RECOMMANDATIONS GENERALES

Face à la situation actuelle et compte tenu des aspects négatifs qui ressortent à partir des constatations précédentes, le C.P.I.Q., en accord avec ses associations professionnelles d'enseignants recommande

Relativement à la tâche

56- que le M.E.Q. reconnaisse l'éducatrice du préscolaire comme ayant un statut distinct et une tâche d'éducation plutôt que d'enseignement;

57- QUE CESSE LA COMPTABILISATION MINUTÉE DE LA TÂCHE POUR EN ARRIVER A UN CONCEPT DE TÂCHE GLOBALE TIENNE COMPTE NOTAMMENT:

- des activités d'enseignement ou d'éducation ainsi que des préparations et/ou des corrections afférentes;

- des activités complémentaires (préparation et participation à des excursions, visites, sorties, expositions, concerts, etc.) ou parascolaires (compétitions ou jeux intra-école, inter-écoles ou inter-régionales);

- des tâches administratives (bulletins, fiches, etc.);

- des rencontres avec les élèves ou des contacts avec les parents;

- des rencontres à but pédagogique;

- du perfectionnement;

58- que les décrets soient abolis afin de permettre aux enseignants de s'adapter au nouveau régime pédagogique, à l'intégration des enfants en difficulté et à l'esprit des nouveaux programmes;

Relativement à l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage

59- que le M.E.Q. mette fin au processus d'intégration dite "sauvage" pratiqué dans certaines commissions scolaires en allouant des sommes spéciales aux directions régionales qui verront à opérer un partage équitable avec les commissions scolaires en fonction de besoins véritables;

60- que les commissions scolaires, en collaboration avec les directions régionales, mettent sur pied des équipes d'intervention, itinérantes ou non, afin d'aider les enseignants dans leur tâche d'intégration, notamment

- par une mise à jour sur le fonctionnement caractéristique des cas rencontrés,

- en leur fournissant un bilan fonctionnel des cas problèmes et des pistes possibles d'intervention,

- en étant présent, au besoin, en classe afin d'observer les problèmes particuliers et d'élaborer des hypothèses de solutions à caractère didactique,

- en récupérant les cas trop problématiques et en les référant au personnel approprié (psychologue, travailleur social, psycho-pédagogue ou spécialiste de classes spéciales, etc.);

Relativement à l'implantation des nouveaux programmes

61- que le M.E.Q., en collaboration avec les associations professionnelles d'enseignants, établisse les objectifs et les contenus nécessaires à l'implantation de chaque programme, les conditions dans lesquelles doit s'effectuer cette implantation (ressources humaines, matérielles, financières) et le nombre de jours nécessaires;

62- que le M.E.Q., en collaboration avec la direction générale des réseaux et avec les directions régionales, évalue l'implantation réelle qui s'est effectuée dans les différentes commissions scolaires;

63- que les directions régionales déterminent avec les commissions scolaires les conditions qui restent à remplir pour que s'effectuent des implantations conformes à l'esprit de chaque programme;

64- que les commissions scolaires, en collaboration si nécessaire avec leur direction régionale, s'assurent pour chacun des nouveaux programmes à implanter, de

la présence de personnes ressources compétentes et spécialisées à temps plein durant tout le temps de l'implantation et qu'il y ait au besoin regroupement d'enseignants de plusieurs commissions scolaires afin de créer des équipes de travail efficaces et rentables;

65- qu'en l'absence d'un matériel didactique de base, on prévoie une banque de jours supplémentaires pour la fabrication d'un matériel didactique d'appoint conforme à l'esprit des programmes, en attendant l'arrivée d'un matériel de base approuvé;

66- que, dans les cas où les conditions énumérées plus haut s'avéreraient irréalisables, l'on retarde l'application des programmes tant qu'un matériel de base approuvé ne sera pas sur le marché;

Relativement aux instruments didactiques

à moyen terme

67- que le M.E.Q. accorde les ressources nécessaires et mette sur pied le plus rapidement possible l'organisme de développement pédagogique (prévu antérieurement à l'article 307 du projet de loi 40) chargé de produire ou d'évaluer du matériel didactique;

68- que cet organisme en accord avec l'esprit des nouveaux programmes et en collaboration avec les associations professionnelles d'enseignants

- élabore des banques de questions, des tests diagnostiques ou des documents audio-visuels appropriés,

- complète le travail d'évaluation formative entrepris dans les guides d'évaluation en classe,

- établisse des critères d'évaluation pour le matériel didactique et évalue ce dernier;

69- que cet organisme revise le régime pédagogique actuel au niveau de la grille-matière, qu'il s'appuie sur des fondements pédagogiques pour justifier celle-ci et qu'il fasse des recommandations appropriées au M.E.Q.;

Relativement au perfectionnement

à court terme

70- que les commissions scolaires prévoient des journées pédagogiques statutaires le 2e vendredi après le lundi de l'Action de Grâces et le 2e vendredi de mai afin de permettre au plus grand nombre possible d'enseignants de participer à des colloques ou à des congrès organisés par les associations professionnelles d'enseignants;

71- que le M.E.Q., en collaboration avec les associations professionnelles d'enseignants, détermine les conditions minimales de formation de tout enseignant actuellement en poste pour accéder à l'enseignement d'une matière;

72- que des modèles de Centres d'enseignants (Teachers' Centers) soient expérimentés dès l'année 1984/85

à moyen terme

73- que dans les écoles où les enseignants changent de matière, de niveau ou se voient ajouter des matières nouvelles d'enseignement, les commissions scolaires organisent seules ou en collaboration avec d'autres commissions scolaires ou avec leur direction régionale et à leurs frais, des périodes de stage de mise à jour ou de perfectionnement à l'intérieur de leur horaire de travail avant de les intégrer dans leur nouvelle matière ou leur nouveau niveau;

74- qu'un régime de congé sabbatique soit institué selon les grandes orientations suivantes:

- reconnaissance de la nécessité de ce genre de ressourcement, après au moins dix années consécutives d'enseignement à temps plein, où la très grande majorité du temps de travail est effectué dans l'entourage de jeunes exclusivement,

- rémunération à 100% du traitement prévu,

- maximum de 3% du personnel d'une commission scolaire au cours d'une même année,

- s'il y a lieu, sélection des candidats par un comité paritaire, en fonction de leur projet de perfectionnement ou de recherche,

- financement de ce régime en dehors de l'actuel budget alloué au perfectionnement;

75- que, dans le cas où des enseignants demandent d'être rémunérés à 80% de leur traitement pendant 4 ans en échange d'un congé sabbatique également rémunéré à 80%, tel qu'offert dans le dernier décret, les commissions scolaires arrêtent d'imposer des tracas administratifs et des règles quasi impossibles à rencontrer;

Relativement à l'acte professionnel

76- qu'à l'intérieur des écoles, les enseignants prennent des décisions paritaires avec les directions d'école sur les sujets suivants:

- les règlements des élèves et des enseignants,
- le matériel didactique,
- l'organisation des services à l'école,
- l'organisation de la vie de l'école,
- la répartition des budgets,
- le décrochage,
- le projet éducatif,
- les options,
- le contenu des journées pédagogiques;

77- qu'à l'intérieur des commissions scolaires, ils puissent prendre des décisions paritaires sur le régime pédagogique (grilles matières et grilles horaires particulières de la commission scolaire);

78- qu'ils soient consultés par les directions d'école sur la distribution de la tâche et sur le perfectionnement.

Liste des associations-membres du C.P.I.Q. qui ont participé à l'enquête:

1- Association d'économie familiale du Québec (AEFQ)

2- Association des enseignants des métiers du vêtement du Québec (AEMVQ)

3- Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ)

4- Association des enseignants en imprimerie du Québec (AEIQ)

5- Association des enseignants des métiers du bois du Québec (AEMBQ ou AMIBOIS-QUEBEC)

6- Association mathématique du Québec (AMQ)

7- Association des promoteurs pour l'avancement de la mathématique à l'élémentaire (APAME)

8- Association des professeurs d'alimentation du Québec (APAQ)

9- Association des professeurs d'enseignement commercial (APEC)

10- Association professionnelle des enseignants en équipement motorisé du Québec (APEEMQ)

11- Association des professeurs d'espagnol du Québec (APEQ)

12- Association professionnelle des enseignants d'initiation à la technologie du Québec (APEITQ)

13- Association des professeurs de sciences du Québec (APSQ)

14- Association québécoise des éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP)

15- Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP)

16- Association québécoise des professeurs de français (AQPF)

17- Association québécoise des professeurs de morale et de religion (AQPMR)

18- Association québécoise des professeurs de soins esthétiques (AQPSE)

19- Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ)

20- Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais au Québec (SPEAQ)

21- Société des professeurs d'économique du Québec (SPEQ)

22- Société des professeurs de géographie du Québec (SPGQ)